

DINÂMICAS DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NAS ESCOLAS PROMOTORAS DE SAÚDE

Teresa VILAÇA

Introdução

Dadas as mudanças críticas que o mundo tem vindo a enfrentar, como as alterações climáticas, a propagação de doenças infecciosas antigas e novas, a perda de biodiversidade, a violação dos direitos humanos e o aumento da pobreza, entre outros aspectos, o desenvolvimento sustentável está ancorado nos sistemas económico, ambiental e social (FIEN; TILBURY, 2002; UNESCO, 2002; WHEELER, 2000). Partindo deste pressuposto, Wals (2009) argumenta que o primeiro sistema, “desenvolvimento económico sustentável” (prosperidade), visa o desenvolvimento de uma infraestrutura económica, que é importante na gestão eficaz dos recursos naturais e humanos, enquanto o segundo sistema “sustentabilidade ambiental” (planeta), procura formas de desenvolver os ecossistemas naturais para manter a capacidade de carga da terra e respeitar o mundo não-humano e, o terceiro sistema, “o desenvolvimento sustentável da sociedade” (pessoas), tem como objetivo o desenvolvimento das pessoas na sua organização social, um papel importante na promoção da coesão social, equidade, justiça e bem-estar.

Hopkins e McKeown (2002) observam que embora tenhamos dificuldade em prever o que é um mundo sustentável, não temos dificuldade em detalhar o que é insustentável nas nossas sociedades e criar rapidamente uma lista de problemas, tais como o uso ineficiente de energia, a falta da conservação da água, a poluição, o Vírus da Imunodeficiência Humana/

Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (VIH/ SIDA), abusos dos direitos humanos, o uso excessivo do transporte pessoal e o consumismo, entre outros. Com esta exploração do âmbito do desenvolvimento sustentável, tem aumentado a consciência sobre a complexidade das causas e as inter-relações entre os problemas sociais, a degradação ambiental, a perda de biodiversidade, o crescimento populacional, a expansão urbana, o abastecimento de energia, o consumo excessivo de água e recursos hídricos, o fosso económico entre as classes sociais, a exclusão social, a pobreza, a propagação do VIH/SIDA, a má nutrição, o abuso de substâncias psicoativas, a desigualdade de género, a falta de acesso aos cuidados de saúde, a violações dos direitos humanos, a segurança alimentar, entre outros (UNESCO, 2002). Neste contexto, surgiu uma visão holística do desenvolvimento sustentável, que inclui preocupações com a luta contra a pobreza, a promoção dos direitos humanos, igualdade de género, a saúde, a segurança humana, a diversidade cultural e a educação para todos e no diálogo intercultural (LEFF, 2002).

A saúde é um dos fatores que está relacionado com os sistemas ambientais, económicos e sociais, pois a ausência de saúde (incluindo o VIH/ SIDA), impede o desenvolvimento económico e social, iniciando-se um ciclo vicioso que contribui para o uso insustentável de recursos e degradação ambiental (UNESCO, 1997). A educação em sexualidade é fundamental para a saúde global, incluindo o bem-estar pessoal e social, uma vez que exige trabalhar não só com a ausência de doenças sexuais, disfunções sexuais ou gravidezes não planeadas, mas também com uma abordagem positiva da sexualidade vivenciada nas relações interpessoais. Isto é, a educação em sexualidade também inclui educar para diferentes possibilidade de experimentar o prazer, a intimidade sexual e as relações interpessoais, evidenciando que os corpos, as sexualidades e os géneros são continuamente (re)feitos no dia a dia, desde que nascemos até que morremos, nas interações entre o corpo biológico e as relações de poder, nas manifestações de afeto ou violência e na desigualdade material existente nas práticas socioculturais que vivenciamos e que originam múltiplos corpos, sexualidades, masculinidades e feminilidades.

Nesta perspectiva, a educação em sexualidade contribui para a felicidade e bem-estar das crianças, adolescentes e adultos/as, não podendo ser realizada sem referência ao género e à diversidade como aspetos fundamentais das sexualidades experienciadas (BARBOSA; VILAÇA, 2010; CAMPOS; BAHIA, 2012; COSTA; RIBEIRO, 2009; LOURO, 2008; NOGUEIRA; SAAVEDRA; COSTA, 2008; PAECHTER, 2006; VILAÇA, 2014).

Esta conceptualização multidimensional da educação para a saúde implica um conceito positivo e amplo da saúde, que engloba o bem-estar

e a ausência de doença, bem como uma visão de que quer os estilos de vida (ex. comportamentos, atitudes) quer as condições de vida (ex., ter preservativos disponíveis, fazer exercício físico numa cidade sem poluição atmosférica) são fatores determinantes para a promoção da saúde. Portanto, a maior parte dos projetos de educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade orientados para o desenvolvimento de ações que visem alterar os estilos de vida e / ou as condições de vida que determinam os problemas de saúde ou do ambiente, contribuem para atingir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). As negociações para a elaboração dos ODS foram concluídas em agosto de 2015 e serão adotados em setembro de 2015, na sequência do processo iniciado em 2013, seguindo o mandato emanado da Conferência Rio+20. Os ODS deverão orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, sucedendo e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Neste sentido, neste capítulo argumenta-se que a educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade participativa e orientada para a ação em escolas promotoras de saúde, aplicando a abordagem IVAM (investigação, visão, ação e mudança) de Bjarne Bruun Jensen (2000), estão interrelacionadas e desempenham um papel importante na promoção dos ODS. Para sustentar essa argumentação, neste capítulo serão apresentadas, em primeiro lugar, as (Des)continuidades entre os ODM, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde no quadro dos ODS. Em segundo lugar, será apresentada e discutida a abordagem pedagógica IVAM como uma metodologia válida no processo de desenvolvimento da competência para a ação dos/as alunos/as para promoverem a sua saúde e a da comunidade, bem como a sustentabilidade ambiental, no âmbito das escolas promotoras de saúde. Em terceiro lugar, será apresentado um projeto orientado para a ação na promoção da sustentabilidade ambiental e outro na promoção da saúde, com o objetivo de apresentar algumas evidências de que qualquer um desses projetos, embora a diferentes níveis, contribui, simultaneamente, para a promoção da saúde e a sustentabilidade do planeta. Com esta secção, também se pretende inspirar o/a leitor/a para utilizar os projetos orientados para a ação nestas áreas educativas. Para terminar, nas considerações finais, com base nas discussões anteriores, serão referidos alguns aspetos críticos em relação às contribuições para os ODS da educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade, no quadro das escolas promotoras de saúde.

(Des)continuidades entre os ODM, a educação para o desenvolvimento sustentável e a educação para a saúde no quadro dos ODS

Wade e Parker (2008) argumentam que as tensões entre agendas ambientais e de desenvolvimento (Quadro 1) precisam ser reconhecidas e trabalhadas, e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ESD), se considerar essas tensões, pode fornecer um quadro conceptual para o fazer.

Quadro 1 – Tensões entre agendas ambientais e de desenvolvimento

Agenda ambiental	Agenda de desenvolvimento
A conservação do mundo natural é a prioridade	As pessoas vêm em primeiro lugar
As pessoas às vezes podem ser o problema	A redução da pobreza, justiça social e desenvolvimento são as principais prioridades
As questões de desenvolvimento e erradicação da pobreza são secundários a esta agenda	As questões ambientais e de conservação são secundárias a esta agenda

Fonte: Wade e Parker (2008, p. 10, tradução nossa).

Na sua visão, “A EDS tem um papel estratégico para ajudar a resolver estas tensões e avançar para uma forma mais clara, mais plenamente conceitualizada e integrada de desenvolvimento sustentável, que coloca a redução da pobreza no seu coração.” (WADE; PARKER 2008, p.10). Reforçando essa ideia, a UNESCO (2005b) coloca a educação no centro da sustentabilidade e defende que os programas de EDS devem ser localmente relevantes e culturalmente apropriados e devem considerar as três esferas da sustentabilidade - ambiental, social (incluindo a cultura) e económica, porque a EDS dirige-se aos contextos locais destas três esferas, que têm muitas formas à volta do mundo.

De acordo com o Diretor-Geral da UNESCO (UNESCO 2005a), o direito à educação ocupa um lugar central nos direitos humanos, e é essencial e indispensável para o exercício de todos os outros direitos humanos e para o desenvolvimento (UNESCO 2005a), e como resultado, os governos do mundo, juntamente com as agências das Nações Unidas, lançaram quatro iniciativas com foco na educação, que compartilham, de uma forma ou de outra, muitos dos valores e ideais subjacentes, bem como dos seus objetivos e datas-alvo. Estas iniciativas são: Os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) - oito objetivos com uma data limite de 2015; Educação

para Todos (EFA) - seis objetivos também com uma data limite de 2015; A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (UNLD) - 2003-2012; e A Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) - de 2005 a 2014.

De acordo com a UNESCO (2005a), os objetivos e metas dos ODM fornecem um quadro para a cooperação internacional para o desenvolvimento, e o foco é sobre a luta contra a pobreza nos seus múltiplos aspectos. No entanto, outros aspectos da educação, como a literacia, a qualidade ou a educação não-formal, não são uma parte explícita dos ODM. O lugar da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em relação aos ODM, Educação para Todos e Década das Nações Unidas para a Alfabetização é:

[...] uma visão de educação que busca equilibrar o bem-estar humano e económico com as tradições culturais e o respeito pelos recursos naturais da Terra. Ela enfatiza aspetos da aprendizagem que realçam a transição para a sustentabilidade, incluindo a educação futura; educação para a cidadania; educação para uma cultura de paz; igualdade de género e do respeito pelos direitos humanos; educação para a saúde; educação da população; educação para a proteção e gestão dos recursos naturais; e educação para o consumo sustentável. Promover o desenvolvimento sustentável através da educação exige que os/as educadores/as e alunos/as reflitam criticamente sobre as suas próprias comunidades. (UNESCO, 2005a, p.12, tradução nossa).

Jensen (2005) resumiu nas suas observações finais na Conferência sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Esbjerg, na Dinamarca, os seguintes pré-requisitos para assegurar que a EDS tem um papel eficaz no currículo e na escola:

- o papel e o compromisso do/a diretor/a da escola é crucial;
- o currículo tem de deixar espaço (e tempo) para as iniciativas dos/as próprios/as alunos/as de forma a que se tornem a força motriz nos processos;
- a monitorização e a avaliação são condutores importantes dos processos, mas o fraseado/ formulação [desses conceitos] é importante. Por exemplo, ‘monitorização’ é muito melhor do que, por exemplo “inspeção” e “prestação de contas”;

- há uma tendência para a formulação no currículo ser mais ‘orientada para a educação ambiental’ do que para a EDS. Consequentemente, está a faltar a vários níveis uma compreensão fundamental sobre o conteúdo da EDS (incluindo o nacional / ministerial);
- as escolas (ministérios) deverão ser apoiadas no seu trabalho na aplicação da EDS, como uma forma de as apelidar como instituições de sensibilização entre os cidadãos jovens sobre os direitos e os desafios fundamentais;
- o nível governamental e os respectivos ministérios precisam mostrar um interesse genuíno na EDS e no desenvolvimento sustentável, e não apenas “fazer algumas coisas... porque foi decidida pela ONU a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável!”;
- em muitos países, temas como a EDS competem com a ‘agenda PISA’. Portanto, precisamos influenciar os exames e o currículo para que incluam elementos próprios do desenvolvimento sustentável. (JENSEN, 2005, p. 9-10, tradução nossa).

Estas declarações foram adoptada pela UNESCO (2007) para definir globalmente as características essenciais da EDS, que são:

- basear-se nos princípios e valores que estão na base do desenvolvimento sustentável;
- lidar com o bem estar de todos os três domínios da sustentabilidade - ambiental, social e da economia;
- promover a aprendizagem ao longo da vida;
- ser localmente relevante e culturalmente apropriada;
- ser baseada nas necessidades locais, percepções e condições, mas reconhecer que satisfazer as necessidades locais, muitas vezes tem efeitos e consequências internacionais;
- envolver a educação formal, não formal e informal;
- acomodar a natureza evolutiva do conceito de sustentabilidade;
- abordar o conteúdo, tendo em conta o contexto, as questões globais e as prioridades locais;

- construir a capacidade civil para a tomada de decisões baseadas na comunidade, tolerância social, gestão ambiental, força de trabalho adaptável e qualidade de vida;
- ser interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS para a si própria, mas todas as disciplinas podem contribuir para a EDS;
- usar uma variedade de técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e habilidades de pensamento de ordem superior. (UNESCO, 2007, p. 6, tradução nossa).

Os/as participantes que se reuniram na Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Bonn na Alemanha (UNESCO, 2009) defenderam que os impactos do desenvolvimento insustentável, prioridades, responsabilidades e capacidades diferem entre regiões e entre países desenvolvidos e em desenvolvimento e, como consequência, todos os países vão precisar trabalhar em colaboração para garantir o desenvolvimento sustentável, agora e no futuro.

Jensen (2005), nas observações finais da Conferência sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, já tinha clarificado este trabalho colaborativo nas comunidades escolares, destacando que durante a Conferência foi sublinhado que a competência para a ação e capacitação em EDS é um processo que capacita os/as alunos/as para: refletir criticamente, detectar enviesamentos, clarificar os seus próprios valores e desenvolver a sua competência para a ação. Também salientou que uma das condições cruciais para o desenvolvimento de competência para a ação é a participação genuína dos/as alunos/as, o que implica “[...] um/a professor/a responsável e competente, que é capaz de desafiar e apoiar os/as alunos/as e proporciona os *insights* e conhecimentos necessários para os seus processos de aprendizagem.” Isto também leva a desafios importantes para a educação dos/as professores/as e educadores/as de professores/as, porque eles precisam melhorar as habilidades dos/as futuros/as professores/as para se envolverem em abordagens participativas sem perder o conteúdo da EDS (JENSEN, 2005, p. 23, tradução nossa).

À volta do mundo, as questões de sustentabilidade na formação de professores/as têm vindo a ser integradas e desenvolvidas em diferentes países de várias formas: programas de pós-graduação em mestrados e doutoramentos em EDS; disciplinas obrigatórias ou opcionais de EDS em programas de mestrado em Geografia, Biologia, Geologia e Educação Ambiental / para a Saúde; programas de certificação avançada em EDS;

educação à distância em cursos de formação contínua de professores/as em EDS / Educação Ambiental / Saúde / Educação Sexual; revisão de cursos existentes para abordar a sustentabilidade; infusão de EDS em todos os cursos de Matemática, Ciências, Geografia e de Tecnologia e em outras disciplinas dos programas de graduação e pós-graduação; planeamento de projetos de EDS usando áreas transversais a nível do ensino básico e secundário (FIEN, 2000; OLIVEIRA; CHAGAS, 2010; ROSSI; CHAGAS, 2010; SCOTT; GOUGH, 2001; SCOTT; HACKING; BARRATT, 2007; VILAÇA, 2008b, 2012).

A nova agenda de desenvolvimento sustentável amplia o sucesso dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotados em 2000, que visaram reduzir a pobreza, as desigualdade de género, as doenças e promover o acesso à água e ao saneamento até 2015. Os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que serão adotado pelos líderes mundiais em setembro de 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável em Nova York, irão além dos ODM, respondendo às causas da pobreza e à necessidade universal para um desenvolvimento que funcione para todos. A nova agenda define os 17 objetivos enumerados no quadro 2 (e 169 metas) para até 2030 erradicar a extrema pobreza e promover a prosperidade e o bem-estar das pessoas, ao mesmo tempo em que se protege o meio ambiente.

Quadro 2 – Comparação entre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ODM (UN, 2000)	ODS (UN, 2015)
1. Erradicar a pobreza extrema e a fome	1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares 2. Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável
2. Alcançar o ensino primário universal	4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
3. Promover a igualdade de género e autonomia mulher	5. Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e meninas

4. Reduzir a mortalidade de crianças	3. Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades
5. Melhorar a saúde materna	(ex. acabar com a SIDA, tuberculose, malária e doenças tropicais negligenciadas, e combater a hepatite, doenças transmitidas pela água, e outras doenças transmissíveis, a mortalidade prematura por doenças não transmissíveis, promover a saúde mental e o bem-estar, reforçar a prevenção e o tratamento do abuso de substâncias, incluindo o abuso de drogas entorpecentes e uso nocivo do álcool, reduzir pela metade as mortes e os ferimentos globais por acidentes em estradas, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, incluindo o planeamento familiar, informação e educação, bem como a integração da saúde reprodutiva em estratégias e programas nacionais)
6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças	16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas
7. Garantir a sustentabilidade ambiental	6. Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos 7. Assegurar a todos o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis 12. Assegurar padrões de produção e consumo sustentáveis 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos 14. Fazer a conservação e uso sustentável dos oceanos, mares e dos recursos marinhos, para o desenvolvimento sustentável 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e estancar a perda de biodiversidade

8. Criar uma parceria global para o desenvolvimento	<p>8. Promover o crescimento económico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos</p> <p>9. Construir infraestruturas resistentes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação</p> <p>10. Reduzir a desigualdade entre os países e dentro deles</p> <p>17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

Estes objetivos procuram clarificar as dinâmicas entre saúde, ambiente, desenvolvimento sustentável e educação, porque estão formulados de forma a mostrar como superar barreiras-chave sistémicas para o desenvolvimento sustentável, nomeadamente: a saúde, as desigualdades, o consumo e os padrões de produção insustentáveis, as infraestruturas inadequadas e a falta de empregos decentes. A dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável é abrangida nas metas sobre a energia, os oceanos e recursos marinhos, os ecossistemas e a biodiversidade.

A educação, que no segundo ODM visava alcançar o ensino primário universal, no quarto ODS acrescenta a qualidade da educação que deve ser inclusiva e equitativa, e uma aprendizagem ao longo da vida. Neste âmbito, até 2030 deve, entre outros aspetos, assegurar-se: a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade; aumentar substancialmente o número de jovens e adultos/as que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; garantir que todos/as os/as alunos/as adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Ação, competência para a ação e metodologia IVAM na educação para a saúde e para a sustentabilidade ambiental

O conceito de competência para a ação tem-se tornado um conceito central a vários níveis nas discussões sobre educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade. O primeiro elemento na definição de ação é que a pessoa decida ativamente fazer alguma coisa, quer seja uma questão de mudança de comportamento quer seja uma tentativa para influenciar as condições de vida (JENSEN, 1994). Como consequência, uma ação tem duas características chave: deve ser premeditadamente dirigida para resolver um problema e ser decidida pelos/as indivíduos que desenvolvem a ação. Por outras palavras, uma ação é voltada para a mudança: a mudança do nosso próprio estilo de vida, na escola, na sociedade local ou na sociedade global (JENSEN, 1997). Estas duas características podem ser sumariadas nas quatro secções da figura 1.

Figura 1 – Modelo de quatro secções definindo o conceito de ação

	Influenciado para fazer alguma coisa	Decide fazer alguma coisa por si próprio
Atividade como um contrapeso para a instrução académica		
Atividade orientada para resolver o problema		AÇÃO

Fonte: Jensen e Schnack (1995, p.169, tradução nossa).

De acordo com Jensen (1994, 1997), a dimensão horizontal do seu esquema consiste na fronteira entre o “comportamento” e a “ação”, isto é, só é uma ação se são os/as alunos/as que decidem por si próprios/as “fazer alguma coisa”, pois se forem influenciados/as para a fazer é apenas um comportamento. A dimensão vertical ilustra a diferença entre “atividade” e “ação”, sendo focada no facto de ser o/a aluno/a que está a fazer ou o/a aluno/a que “está a fazer para solucionar o problema atual” (ação).

Embora a ação exija a participação ativa dos/as alunos/as, o oposto não é necessariamente verdade. Os/as alunos/as podem facilmente estar ativamente envolvidos e participar num projeto que não tem o objetivo de gerar a ação e a mudança. Por exemplo, podem estar envolvidos/as na escolha do problema, examinar as suas causas, formular visões e desen-

volver ideias para o que poderia ser feito para eliminar essas causas. Um projeto como esse é baseado na participação dos/as alunos/as mas só será orientado para a ação se os/as alunos/as também decidirem que ações querem realmente iniciar para eliminar essas causas e depois as realizarem (JENSEN, 1997).

Em muitas ocasiões há a tendência para igualar as ações com as mudanças de comportamento (JENSEN, 1994; JENSEN; SCHNACK, 1994; SIMOVSKA; JENSEN, 2003). A ação é algo mais que o comportamento; é um comportamento qualificado. Primeiro e acima de tudo é qualificado por ser intencional; todo o corpo físico pode ter comportamentos, mas só o ser humano pode agir (SCHNACK, 1994).

A metodologia IVAM (Investigação, Visão, Ação e Mudança) (Quadro 3), criada por Jensen (1995, 1997; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008, 2009), como parte de seu trabalho com as escolas promotoras da saúde, foi desenvolvida como uma ferramenta prática que pode ser usada nas escolas para estruturar as atividades que visam promover a saúde e/ou a sustentabilidade ambiental e facilitar a participação dos/as alunos/as. O seu objetivo é desenvolver a competência para a ação dos/as alunos/as, por outras palavras, a sua habilidade para realizarem ações reflexivas, individual ou coletivamente, e provocarem mudanças positivas em seus estilos de vida e/ou as condições de vida, que levam à promoção da saúde e/ou da sustentabilidade ambiental.

Quadro 3 – Abordagem IVAM (Investigação – Visão – Ação e Mudança)

A. Investigação do problema	B. Desenvolvimento da visão	C. Ação e mudança
<ul style="list-style-type: none"> – Porque é este problema importante para nós? – Qual é o seu significado para nós / outros, agora e / ou no futuro? – Que influência tem o estilo de vida e as condições de vida neste problema? – A que influências estamos expostos e por quê? – Como eram as coisas antes e por que mudaram? 	<ul style="list-style-type: none"> – Quais são as alternativas possíveis? – Como são as condições em outros países e culturas? – Quais são as alternativas que nós preferimos e por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> – Que mudanças nos trarão para mais perto da visão - mudanças dentro de nós mesmos, em sala de aula, na sociedade? – Que ações possíveis poderiam alcançar essas mudanças? – Quais são as barreiras que podem impedir-nos levar a cabo estas ações? – Quais são as barreiras que podem impedir as ações de resultando em mudança? – Que ações vamos iniciar? – Como vamos avaliar essas ações?

Fonte: Simovska e Jensen (2009, p.18, tradução nossa).

Esta metodologia foca-se num conjunto de perspectivas que podem ser tratadas num projeto de educação para o desenvolvimento ambiental sustentável (JENSEN, 2002; JENSEN; SCHNACK, 1997; MOGENSEN; SCHNACK, 2010), educação para a saúde (JENSEN, 1997; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008) e, mais especificamente, educação em sexualidade (RODRIGUES; VILAÇA, 2010a, 2010b, 2011; VIEGAS; VILAÇA, 2010, 2011; VILAÇA, 2008a, 2008b; VILAÇA; JENSEN, 2010).

A primeira fase do modelo - Investigação (I) - ilustra os problemas que devem orientar os/as alunos/as para alcançarem uma percepção comum sobre o que é realmente o problema atual com que estão a trabalhar: Porque é este problema importante para nós? Por que é importante para os outros? (consequências do problema); Que influência têm os estilos de vida e/ou as condições de vida neste problema de saúde? (causas do problema). Os/as alunos/as devem estar ativamente envolvidos na escolha do problema e procurar uma resposta sobre as razões por que o problema é importante para eles/as. Também devem trabalhar com a dimensão histórica, de modo a serem capazes de tirar conclusões sobre como é que são as condições reais ou o que é que influenciou um desenvolvimento particular do problema. Esta visão histórica também é importante para compreender quais foram os fatores determinantes que contribuíram ao longo do tempo para o desenvolvimento desse problema (JENSEN, 2000). Por outras palavras, é necessário olhar para o problema a partir de uma perspectiva histórica e incluir as ciências sociais para esclarecer as causas do problema. Aqui os métodos de observação social são importantes para mostrar as estruturas económicas, culturais e sociais em que os problemas se foram desenvolvendo (JENSEN, 1995, 1997; SIMOVSKA; JENSEN 2003; VILAÇA; JENSEN, 2010).

A segunda fase - Visões - trata do desenvolvimento de pontos de vista sobre a forma como os/as alunos/as gostariam de ver no futuro o problema atual com que estão a trabalhar. Esta fase lida com o desenvolvimento de ideias, percepções e pontos de vista dos/as alunos/as sobre o que querem para as suas vidas e para a sociedade em que vão crescer no futuro em relação ao problema em estudo (SIMOVSKA; JENSEN 2003; VILAÇA; JENSEN 2010).

Na terceira fase do projeto - Ação e Mudança - é importante que haja espaço para a população alvo usar a sua imaginação e pensar de forma criativa para propor um grande número de ações possíveis relacionadas com a possibilidade de chegar a algumas das visões que desenvolveram previamente (JENSEN, 2000; SIMOVSKA; JENSEN, 2003, 2008, 2009; VILAÇA; JENSEN, 2010). Pedagogicamente, é muito importante ressaltar que na discussão das ações que poderão ser realizadas, todas as sugestões dadas pelo público-alvo devem ser consideradas. Estas ações podem ser

desenvolvidas pelos/as próprios/as participantes ou em colaboração com professores/as, pais, mães e especialistas da comunidade local. Para cada ação proposta, os/as alunos/as junto com os/as adultos/as (ex., professores/as e especialistas), devem discutir os resultados potenciais da ação em relação às mudanças desejadas e às barreiras que possam surgir e impedir que essa ação resulte nas mudanças que eles tinham inicialmente desejado para os estilos de vida e/ou condições de vida. Por fim, deve ser tomada a decisão sobre qual deve ser a primeira ação a ser executada e ser feito o planeamento da ação, incluindo a forma como será avaliada em relação às mudanças desejadas.

Na próxima secção, será ilustrada esta abordagem pedagógica através de um projeto orientado para a utilização de formas sustentáveis para viajar de casa até à escola e de outro orientado para a promoção da saúde sexual.

Projetos orientados para a sustentabilidade ambiental e a promoção da saúde em escolas promotoras de saúde

Aplicação da abordagem IVAM na educação para a sustentabilidade ambiental

A maior parte das escolas portuguesas participa no projeto internacional Eco-escolas (BANDEIRA AZUL DA EUROPA, 2007), que visa o desenvolvimentos de projetos orientados para a ação centrados na escola. Os temas ou problemas de base para o desenvolvimento desses projetos devem ser escolhidos entre as seguintes áreas ambientais: água, resíduos, energia, alterações climáticas, biodiversidade, agricultura biológica, espaços exteriores, ruído e transportes.

A Associação Bandeira Azul da Europa (2007) estabeleceu que no desenvolvimento desses projetos a escola deveria: encorajar ações, reconhecer e premiar o trabalho desenvolvido pela escola na melhoria do seu desempenho ambiental, gestão do espaço escolar e sensibilização da comunidade; estimular o hábito de participação envolvendo ativamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implementação das ações; motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adopção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário; fornecer formação, enquadramento e apoio a muitas das atividades que as escolas desenvolvem; divulgar boas práticas e fortalecer o trabalho em rede a nível nacional e internacional; contribuir para a criação de parcerias e sinergias locais na perspectiva de implementação da Agenda 21 Local.

A metodologia sugerida inclui sete etapas: conselho Eco-escolas; auditoria ambiental; plano de ação; monitorização e avaliação; trabalho curricular;

divulgação à comunidade e Eco-código. Para a escola ser reconhecida com a Bandeira Verde Eco-escolas deverá apresentar a sua candidatura na qual demonstrará que seguiu a metodologia proposta; concretizou o seu plano de ação e realizou atividades no âmbito dos temas de base e tema do ano.

I – Seleção do problema

Partindo do tema energia proposto no projeto internacional, os/as alunos/as foram sensibilizados para a necessidade de promover a eficiência energética (retirar os mesmos benefícios consumindo menos, logo poupando energia) e para a opção progressiva por fontes de energia com menores índices de poluição e que têm origem em recursos renováveis.

Uma turma do 8º ano de escolaridade ficou maioritariamente preocupada com o problema dos “transportes”, que são responsáveis em Portugal, como em quase todo o mundo, por um elevado consumo de energia, ficando especialmente preocupados com a elevada quantidade de emissões de CO₂, NO_x e partículas suspensas produzidas pelos automóveis. Neste sentido, decidiram que o problema que queriam ajudar a resolver era o grande fluxo de automóveis que circulavam na cidade, e especialmente os “engarrafamentos” que se viam à porta da escola no início e no final das aulas.

I – Investigação do problema

Para investigar os problemas dos transportes decidiram, em conjunto com o professor, dividir a turma em grupos para investigarem os seguintes aspetos: grupo 1- Quais são os problemas atuais (consequências) provocados pelos transportes que se utilizam na cidade? O que provoca esses problemas (causas)?; grupo 2- Como era no tempo dos nossos avós a circulação automóvel na cidade? Que problemas existiam provocados por essa circulação? O que provocava esses problemas?; grupo 3 – Que países já desenvolveram estratégias para controlar os problemas com os transportes? O que fizeram? Quais foram os resultados obtidos com essas medidas?

O primeiro grupo planificou e desenvolveu a sua investigação com base na Internet, em livros, nos recursos disponibilizados no site do projeto Eco-escolas e em folhetos de divulgação sobre os transportes. Posteriormente, decidiram pedir ajuda na Câmara Municipal para recolherem dados sobre o mapa de ruído na cidade, a poluição atmosférica, a organização dos transportes públicos e o traçado das ciclovias na cidade. O segundo grupo, construiu, em conjunto com o professor, uma entrevistas que aplicou aos seus avós e avós e a várias pessoas da idade deles/as. O terceiro grupo, recorreu à Internet para pesquisar como foram resolvidos os problemas dos

transportes nas cidades europeias que foram consideradas “Cidades Verdes” (EUROPEAN COMMISSION (2010).

Posteriormente, cada grupo apresentou os seus resultados às turmas do mesmo ano de escolaridade, tendo organizado para esse efeito uma mesa redonda moderada por um representante da Câmara Municipal. Esse especialista, no final da mesa redonda, completou as ideias apresentadas pelos grupos, partilhando os seus conhecimentos e salientando os aspetos que considerou mais relevantes para a cidade nos trabalhos apresentados pelos grupos.

V – Visões

Na assembleia inter-turmas, do mesmo ano de escolaridade, os alunos em grupo escreveram ou desenharam num cartaz como gostavam que fosse a cidade no futuro em relação aos transportes. As visões incluíam ir para a escola a pé ou em bicicletas, haver mais transportes públicos, as ciclovias rodearem a escolas e chegarem aos pontos principais da cidade, partilhar os carros dos pais com os amigos para irem para a escola e diminuir o número de viagens que cada família fazia de automóvel.

V – Ação e mudança

Novamente em diálogo turma, os/as alunos/as que iniciaram este projeto propuseram várias ações a desenvolver para contribuírem para a resolução deste problema: i) escreverem uma carta coletiva para o Presidente da Câmara Municipal a sugerir alterações para o traçado das ciclovias e no horário dos transportes públicos; ii) convidarem os pais para virem à escola, apresentarem os resultados do projeto da turma e estabelecerem com eles um contrato assinado, em que enumeravam o que iam fazer para diminuir o número de viagem de automóvel.

Decidiram começar pela reunião com os pais, com a colaboração do professor, para dinamizarem a elaboração do contrato com os pais e mães presentes. Nos oito dias seguintes houve um maior número de alunos a chegarem a pé, de bicicleta e em carros partilhados à escola. O projeto deve continuar a ser monitorizado no futuro.

Aplicação da abordagem IVAM na educação em sexualidade

Para ilustrar a aplicação da metodologia IVAM na educação em sexualidade, serão apresentados os resultados de um (VILAÇA, 2008a; VILAÇA; JENSEN, 2010) dos vários projetos orientados para a ação desenvolvidos

nas escolas. O problema que os/as alunos/as selecionaram para ajudar a resolver e que foi utilizado para iniciar a planificação do projeto, foi “como prevenir a gravidez não planeada na adolescência?”

O conhecimento científico biológico, psicológico, social (cultural) e ético como uma condição prévia para a ação

Os/as alunos/as consideraram que este problema era importante para eles/as por três razões principais: porque eles/as não estavam biológica, emocional e economicamente preparados para serem mães ou pais; não queriam afetar negativamente os seus estudos e projetos de vida com um/a bebé; porque os seus pais e mães podiam ofender-se com o seu comportamento e não ajudar a criar o bebé; e porque eles/as não são capazes de lidar com essa situação sozinhos/as.

A fim de compreenderem melhor a extensão do problema, discutiram na sala de aula que necessidades específicas tinham os/as adolescentes para evitar a gravidez não planeada. Os/as alunos/as sugeriram uma série de métodos: tomar a pílula; usar o preservativo; tomar simultaneamente a pílula e usar o preservativo; tomar a “pílula do dia seguinte”; retirar o pênis antes da ejaculação; sexo oral e anal como uma alternativa ao vaginal; masturbação mútua, sem coito; não ter relações sexuais durante o período fértil; e não ter relações sexuais.

Os/as alunos/as da turma foram divididos em quatro grupos de pesquisa, como se indica a seguir, para investigarem os efeitos do uso desses métodos: 1º grupo- o funcionamento do ciclo menstrual, com e sem a utilização da pílula, os efeitos colaterais da sua utilização e a sua eficácia; 2º grupo- como usar um preservativo, o tipo de preservativos comercializados e sua eficácia na prevenção da gravidez e doenças sexualmente transmissíveis (DST); 3º grupo- como funciona a “pílula do dia seguinte” e os efeitos colaterais para a saúde sexual feminina do seu uso frequente; 4º grupo- riscos dos métodos naturais de planeamento familiar na prevenção da gravidez não planeada e os factos e mitos associados à sua utilização pelas adolescentes.

O/A porta-voz de cada grupo apresentou as conclusões da investigação do grupo à turma e os/as e alunos/as decidiram, num debate em turma, que os melhores métodos para proteger as adolescentes contra a gravidez não planeada eram: não ter relações sexuais; usar a pílula e o preservativo em simultâneo; e, se algo de errado acontecesse, tomar a “pílula do dia seguinte”. Como consequência, os/as alunos/as começaram a pensar sobre o problema real com que estavam a lidar, isto é: por que é que as/os adolescentes não usavam esses métodos?”

O conhecimento científico não é suficiente: as causas dos problemas sexuais estão estruturalmente ancorada na nossa sociedade

Os/as alunos/as explicaram por que razão os/as adolescentes não usam ou usam indevidamente os métodos adequados para evitar a gravidez, com base em “causas pessoais” relacionadas com a sua falta de conhecimento ou competências pessoais para agir de acordo com os seus conhecimentos, e em “causas sociais”. Defenderam que algumas causas deste problema estavam relacionadas com os seus próprios estilos de vida (por exemplo, “muitas vezes quando é a primeira vez, não sabemos como usar métodos contraceptivos”).

No entanto, os/as alunos/as também defenderam que algumas causas deste problema estavam relacionadas com as suas condições de vida e, mais especificamente, com as suas famílias e ambiente social (por exemplo, “muitas vezes vão a discotecas, bebem e depois não sabem o que fazem e, como resultado, o rapazes ‘aproveitam-se’ delas”).

A partir destas causas, os/as alunos/as começaram a pensar sobre como podiam ganhar o controlo sobre sua própria vida. Decidiram que para alcançar esse objetivo precisavam: i) melhorar os seus conhecimentos práticos sobre o uso dos métodos contraceptivos e como os adquirir; ii) melhorar as suas habilidades pessoais para falar com o/a seu/sua parceiro/a sobre anticoncepcionais e sexo seguro; e iii) perder a vergonha e medo de ir ao Centro de Saúde buscar a pílula e os preservativos gratuitamente ou de os comprar na Farmácia. Também defenderam a ideia de que era necessário mudar o seu ambiente social para resolverem este problema, isto é, defenderam que seria necessário melhorar a acessibilidade aos preservativos e à pílula e melhorar o diálogo sobre esses assuntos com os pais, mães e professores/as.

Visões como uma condição importante para o desenvolvimento da competência para a ação

Os/as alunos/as manifestaram o desejo de aumentar os seus conhecimentos práticos sobre os métodos contraceptivos, aumentar as suas competências para falar com o/a seu/sua parceiro/a e os pais e mães sobre sexualidade, resistir às pressões dos/as outros/as e ter acesso mais fácil à pílula e ao preservativo. Também manifestaram o desejo de mudar a localização das consultas médicas no Instituto da Juventude e no Centro de Saúde e mudar o hábito de beber álcool em discotecas.

As ações devem fazer sempre parte do ensino: os alunos atuaram como catalisadores de mudanças nos colegas e nos pais e mães

A primeira ação que foi planeada e desenvolvida pelos/as alunos/as foi uma sessão prática com um médico e uma enfermeira convidados. Nesta sessão apresentaram aos/as seus/suas colegas o que aprenderam no projeto e ensinaram, com a ajuda de especialistas, como funcionam os métodos contraceptivos e como lhes podem ter acesso através de consultas médicas no Instituto da Juventude ou no Centro de Saúde.

Os/as alunos/as também planejaram uma mesa redonda para pais e mães coordenada por eles/as próprios/as. Os/as alunos/as apresentaram o seu sonho de aumentar o diálogo com os pais e mães sobre sexualidade, e os/as especialistas ajudaram a promover um debate final com os pais e mães, a fim de elaborar um contrato relativo aos comportamentos que pais, mães e filhos/as se comprometiam a ter no futuro para melhorar o diálogo sobre sexualidade em família.

Barreiras existentes

Os/as alunos/as salientaram como as principais barreiras para o desenvolvimento de projetos deste tipo, à falta de tempo para desenvolvê-los. Reforçando essa ideia, os/as professores/as referiram o grande dispêndio de tempo e trabalho extra que tiveram na escola com o projeto. Outras barreiras enfrentadas pelos/as professores/as foram: mitos e medos dos pais e mães; mitos e medos dos/as alunos/as; preocupações dos/as professores/as em relação aos pais e mães; preocupações dos/as professores/as em relação aos/as alunos/as; preocupações dos/as professores/as em relação a eles mesmos; e as preocupações dos/as professores/as relativamente à definição da estratégia pedagógica.

Implicações da educação em sexualidade para atingir os ODS

Os problemas selecionados e trabalhados nos projetos na educação em sexualidade pelos/as alunos/as apoiaram os ODM número 3, 4, 5 e 6 ou parte dos ODS números 3, 5 e 16, das seguintes maneiras: agindo para promover o planeamento familiar em adolescentes portugueses pouparam, como consequência, a vida de mulheres jovens e aumentaram a sua qualidade de vida, reduzindo as gravidezes não planeadas, e contribuíram para a diminuição da interrupção voluntária da gravidez (ODM 5) e a mortalidade infantil entre as mães jovens (ODM4).

Quando as ações envolveram a educação pelos pares e quando os/as alunos/as colocaram os resultados de seus projetos on-line, também estavam a agir para promover a literacia em saúde sexual e a igualdade de género (ODM 3 e ODS 5). Quando trabalharam para controlar os determinantes do uso do preservativo, também estavam a agir para prevenir a infeção pelo VIH e outras doenças sexualmente transmissíveis (ODM 6 e ODS 3 e 16). Infelizmente, é muito difícil estabelecer parcerias com escolas de outros países, porque embora os/as alunos/as tenham habilidades para usar as tecnologias de informação e comunicação não dominam a língua de muitos dos países com os quais seria interessante estabelecer parcerias.

Em síntese, este secção mostrou que os resultados obtidos nas investigações acima discutidas, com base no ensino orientado para a ação, apoiam o argumento de que a educação sexual orientada para a ação tem um papel estratégico para o desenvolvimento sustentável.

Considerações finais

Através da formação orientada para a ação de professores/as das várias áreas disciplinares, que envolve a implementação de projetos de educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade na comunidade escolar, seguindo a mesma abordagem pedagógica (metodologia IVAM), os/as adolescentes e seus/suas professores/as aprendem em conjunto para desenvolver a sua competência para agir como cidadãos/ãs críticos/as e participativos/as. Por um lado, os/as professores/as aprendem a tomar medidas no sentido de resolver os problemas associados à criação, nas suas escolas das infraestruturas necessárias para o desenvolvimento do projeto (por exemplo, para motivar os seus pares para o projeto, para fornecer o acesso dos/as alunos/as a computadores com internet) e para ultrapassar as barreiras que surgirem durante o desenvolvimento do projeto (por exemplo, mitos dos pais, mães e dos alunos/as e medos e preocupações dos/as professores/as em relação a si mesmos/as e à definição da estratégia pedagógica), enquanto se tornam mais autónomos, reflexivos e ativistas na promoção da educação para a saúde, educação ambiental e educação para a sustentabilidade e no seu desenvolvimento profissional contínuo. Isto implica que os/as formadores/as de professores/as e os/as diretores /as das escolas devem ter formação nesta área para agirem como impulsionadores/as da formação de professores/as neste âmbito e como rede de suporte das suas ações nestas áreas.

Por outro lado, os/as alunos/as constroem o seu próprio conhecimento orientado para a ação em relação aos seus próprios problemas de saúde e

ambientais e/ou os da sua comunidade, e agem de modo a controlar as causas desses problemas. Isto significa que desenvolvem a sua competência para a ação, ficando capacitados/as para identificarem os problemas que encontram na sua vida do dia a dia, investigarem as suas consequências e causas e agirem sobre essas causas, compreendendo-as como os factores que determinam os seus problemas de saúde e ambiente. Neste sentido, adquirem poder para agir e controlar a sua saúde e sustentabilidade ambiental. A monitorização e avaliação destes projetos educativos orientados para a ação é um fator chave para que as barreiras contextuais encontradas, em vez de incapacitarem os/as alunos/as para ações futuras, sejam usadas como feedback sobre o trabalho anteriormente planificado e realizado e os/as capacitem para refletirem sobre as práticas e desenvolverem e ensaiarem novos planos de ação.

Em síntese, o principal desafio atual é criar condições para que o desenvolvimento de projetos orientados para as ações de promoção da saúde e da sustentabilidade ambiental façam parte do currículo escolar. Subjacente a este desafio, encontra-se o desafio maior de formar os/as formadores/as de professores/as, os/as professores/as e os/as diretores/as das escolas nestas áreas, e de criar contextos para que o seu desenvolvimento profissional e a sua identidade profissional integre a visão de que todos/as eles/as são educadores/as para a sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA AZUL DA EUROPA. **Guia eco-escolas**. Lisboa, 2007.

BARBOSA, P.; VILAÇA, T. Diferenças de género nas consultas de planeamento familiar em saúde materna. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIED, 2010. p. 63–70.

CAMPOS, E. S.; BAHIA, N. P. Corpo, gênero e sexualidade: educação igual para todos ou educação de meninos e meninas? **Collatio, Madrid**, n. 10, p. 27-38, 2012.

COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade, relações de gênero e formação docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAZANDO SEXUALIDADES, 1., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Ed. da UNEB, 2009. p. 1-9.

EUROPEAN COMMISSION. **Making our cities attractive and sustainable**: How the EU contributes to improving the urban environment. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2010.

FIEN, J. Education for a sustainable consumption: towards a framework for curriculum and pedagogy. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K.; SIMOVSKA, V. (Org.). **Critical environmental and health education: research issues and challenges**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 2000. p. 45-65.

FIEN, J.; TILBURY, D. The global challenge of sustainability. In: TILBURY, D. et al. (Org.). **Education and sustainability: responding to the global challenge**. Switzerland: IUCN The World Conservation Union, 2002. p. 1-12.

HOPKINS, C.; MCKEOWN, R. Education for sustainable development: an international perspective. In: TILBURY, D. et al. (Org.). **Education and sustainability: responding to the global challenge**. Switzerland: IUCN The World Conservation Union, 2002. p. 13-24.

JENSEN, B. B. **Building capacity and empowerment through ESD: conference on education for sustainable development in Esbjerg 2005**. Copenhagen: Danish University of Education, 2005.

_____. Knowledge, action and pro-environmental behaviour. **Environmental Education Research**, London, v. 8, n.3, p. 325-334, 2002.

_____. Participation, commitment and knowledge as components of pupil's action competence. In: JENSEN, B. B.; K. SCHNACK; SIMOVSKA, V. (Org.). **Critical environmental and health education**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 2000. p. 219-237.

_____. A case of two paradigms within health education. **Health Education Research**, Oxford, v. 12, n. 4, p. 419-428, 1997.

_____. Concepts and models in a democratic health education. In: JENSEN, B. B. (Org.). **Research in environmental and health education**. Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education, 1995. p.151-169.

_____. Health promoting schools in Denmark: an action competence approach to health education. In: CHU, C.; SIMPSON, K. R. (Org.). **Ecological public health: from vision to practice**. Canadá: Institute of Applied Environmental Research, 1994. p.132-141.

JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. The action competence approach in environmental education. **Environmental Education Research**, London, v.3, n.2, p.163-178, 1997.

_____. Action competence as an educational challenge. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. (Org.). **Action and action competence as key concepts in critical pedagogy**. Copenhagen: Didaktiske Studier, 1994. p.5-18.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n.2, p. 17-23, 2008.

MOGENSEN, F.; SCHNACK, K. The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. **Environmental Education Research**, London, v. 16, n.1, p. 59-74, 2010.

NOGUEIRA, C.; SAAVEDRA, L.; COSTA, C. (In)Visibilidade do gênero na sexualidade juvenil: propostas para uma nova concepção sobre a educação sexual e a prevenção de comportamentos sexuais de risco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p.59-78, 2008.

OLIVEIRA, T.; CHAGAS, I. Investigação em educação sexual em Portugal. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIEd, 2010. p.139-167.

PAECHTER, C. Reconceptualizing the gendered body: learning and constructing masculinities and feminilities in school. **Gender and Education**, London, v.18, p.121-135, 2006.

RODRIGUES, C. J.; VILAÇA, T. Responder às necessidades em educação sexual dos adolescentes: influência do gênero no desenvolvimento da competência de ação. In: LOZANO, A. B. et al. (Org.). Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, n. 9, 2011, Corunha. **Actas...** Corunha: Universidade de Corunha, 2011. p. 457-467.

_____. Gênero e aprendizagem participativa orientada para a ação em educação sexual em Educação Moral e Religiosa Católica no 7º ano de escolaridade. In: PEREIRA, H. et al. (Org.). **Educação para a saúde, cidadania e desenvolvimento sustentado**. Covilhã: Ed da UBI, 2010a. p. 519-531.

_____. Género e o efeito da aprendizagem participativa e orientada para a acção no desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIED, 2010b. p. 214–222.

ROSSI, C. R.; CHAGAS, I. Grupos de pesquisa na formação de professores em educação sexual. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual: políticas educativas, investigação e práticas**. Braga: CIED, 2010. p. 328–332.

SCHNACK, K. Some further comments on the action competence debate. In: JENSEN, B. B.; SCHNACK, K. (Org.). **Action and action competence as key concepts in critical pedagogy**. Copenhagen: Didaktiske Studier, Studies in Educational Theory and Curriculum, 1994. p.185-190.

SCOTT W., HACKING, E. B.; BARRAT, R. ESD: bringing students' community experience into schools. In: UNESCO (Org.). **Good practices in education for sustainable development: teacher education institutions**. Paris, 2007. p. 17-22. (Education for Sustainable Development in Action Good Practices, n.1).

SCOTT, W.; GOUGH, S. **Sustainable development and learning: framing the issues**. London: Routledge Falmer, 2001.

SIMOVSKA, V.; JENSEN, B. B. **Conceptualizing participation: the health of children and young people**. Copenhagen: World Health Organization Regional Office for Europe, 2009.

_____. On-line learning environments and participatory health education: teachers' reflections. **J. Curriculum Studies**, Basingstoke, v. 40, n. 5, p. 651-669, 2008.

_____. **Young-minds.net/lessons learnt: student participation, action and cross-cultural collaboration in a virtual classroom**. Copenhagen: Danish University of Education Press, 2003.

UNESCO. **The Bonn declaration**. Paris, 2009.

_____. **The UN decade of education for sustainable development (DESD 2005-2014): the first two years**. Paris, 2007.

_____. **UN decade of education for sustainable development: links between the global initiatives in education**. Paris, 2005a. (Technical Paper, n. 1).

_____. **Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability**. Paris, 2005b. (Technical Paper, n. 2).

_____. **Teaching and learning for a sustainable future**. 2002.

_____. **Educating for a sustainable future**: a transdisciplinary vision for concerted action. Paris, 1997.

UNITED NATIONS. **Transforming our world**: the 2030 agenda for sustainable development. 2015. Acesso em: <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/>>. Disponível em: 15 set. 2015.

_____. **United Nations millennium declaration**. Acesso em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/bkgd.shtml>>. Disponível em: 02 dez. 2010.

VIEGAS, A.; VILAÇA, T. Educação em ciências e desenvolvimento da competência de acção em educação sexual. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS PARA O TRABALHO, O LAZER E A CIDADANIA, 14., 2011, Braga. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2011. p. 319-331.

_____. Contributos da aprendizagem sobre puberdade e reprodução humana para o desenvolvimento da competência de acção em educação sexual no 6º ano de escolaridade. In: TEIXEIRA, F. et al. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: políticas educativas, investigação e práticas. Braga: CIED, 2010. p. 119-128.

VILAÇA, T. Percepções de professores/as sobre as diferenças de género na educação em sexualidade em escolas portuguesas. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 45, p. 23-39, 2014.

_____. Metodologia de ensino para uma sexualidade positiva e responsável. **ELO Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda**, Guimarães, v. 19, p. 91-102, 2012.

_____. The roles of biological knowledge while exploring action-oriented knowledge and the S-IVAC methodology in sex education. In: RAICHVARG, D. (Org.). **BioEd 2008 international conference biological sciences ethics and education**: the challenges of sustainable development. Dijon: University of Burgundy, 2008a. p.01-20.

_____. Projecto de Educação sexual orientado para a acção e participação: efeitos nas 101 escolas, professores, pais e alunos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SAÚDE, CULTURA E SOCIEDADE, 3., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 2008b. p. 128-159.

VILAÇA, T; JENSEN, B. B. Applying the S-IVAC methodology in schools to explore students creativity to solve sexual health problems. In: MONTANÉ, M.; SALAZAR, J. (Org.). **ATEE 2009 Annual Conference Proceedings**. Brussels: ATEE Association for Teacher Education in Europe, 2010. p. 215-227.

WADE, R.; PARKER, J. **EFA-ESD dialogue**: educating for a sustainable world. Paris: UNESCO, 2008.

WALS, A. **Learning for a sustainable world**: review of contexts and structures for education for sustainable development: United Nations Decade of education for sustainable development (DESD, 2005-2014). France: UNESCO, 2009.

WHEELER, K. A. Introduction. In: WHEELER K. A.; BIJUR A. P. (Ed.). **Education for a sustainable future**: a paradigm of hope for the 21st century. New York: Kluwer Academic, 2000. p.1-5.

Série Diálogos

ABORDAGEM PANORÂMICA EDUCACIONAL: da educação infantil ao ensino superior

**Andreza Marques de Castro Leão
Luci Regina Muzzeti
(Org.)**

ABORDAGEM
PANORÂMICA
EDUCACIONAL:
da educação infantil
ao ensino superior

*Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Univ Estadual Paulista,
Campus Araraquara*

Reitor: Julio Cezar Durigan

Vice-reitora: Marilza Vieira Cunha Rudge

Faculdade de Ciências e Letras – Araraquara

Diretor: Arnaldo Cortina

Vice-diretor: Cláudio César de Paiva

SÉRIE DIÁLOGOS N. 5

*Conselho Editorial Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em
Educação Escolar*

Célia Regina Rossi

Edilson Moreira de Oliveira

José Luís Vieira de Almeida

José Vaidergorn

Luci Pastor Manzoli

Luci Regina Muzzeti

Maria Cristina Senzi Zancul

Marta Leandro Silva

Sebastião de Souza Lemes

Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Editoração eletrônica e capa

Eron Pedroso Januskevictz

Normalização

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras

Apoio:



ABORDAGEM
PANORÂMICA
EDUCACIONAL:
da educação infantil
ao ensino superior

Andreza Marques de Castro Leão

Luci Regina Muzzeti

(Org.)

**CULTURA
ACADÊMICA** 

Editora

Copyright © 2016 by Laboratório Editorial da FCL
Direitos de publicação reservados a:
Laboratório Editorial da FCL

Rod. Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara – SP
Tel.: (16) 3334-6275

E-mail: laboratorioeditorial@fclar.unesp.br
Site: <http://www.fclar.unesp.br/laboratorioeditorial>

Obra disponível em formato impresso e eletrônico
(consultar endereço acima).

Ab761 Abordagem Panorâmica Educacional : da educação infantil ao ensino superior / Organizado por: Andreza Marques de Castro Leão; Luci Regina Muzzeti. – São Paulo, SP : Cultura Acadêmica, 2016. 362 p. ; 21 cm. – (Série Diálogos; 5)

ISBN 978-85-7983-759-3

I. Educação. 2. Professores -- Formação. 3. Pesquisa educacional. 4. Educação de crianças. I. Leão, Andreza Marques de Castro. II. Muzzeti, Luci Regina. IV. Série.

CDD 370.7